
المنظومة
ALMANDUMAH

دور تعلّم اللغة العربية في الالتزام الديني والتقويم السلوكي من منظور إسلامي :دراسة تقابلية بين المدارس الإسلامية في نيجيريا ونظيراتها الماليزية

د. ميخائيل إبراهيم[1] د. أسامة عمر العزابي[2]

ملخص البحث

إنه لمن نافلة القول إن الهدف الأساس من تعليم اللغة العربية وتعلّمها في المجتمعات الإسلامية غير العربية هو هدف ديني في المقام الأول. أي إن تعليم اللغة العربية وتعلمها يهدف الى تنوير الإنسان المسلم عن ثقافة دينه عبادةً، وسلوكاً، ومعاملةً. وقد كان، ولا يزال الحافز الديني هو القاسم المشترك بين أفراد المجتمعات الإسلامية غير العربية وتعلمهم للغة العربية، حيث يسعى كلّ

مسلم إلى أداء واجبه الديني بطريقة صحيحة، واتصال مباشر بالمصادر الإسلامية. ولكي يتحقق هذا الهدف النبيل لا بدّ أن تعكس مناهج اللغة العربية صورة حقيقية

(١) UNIVERSITI SAINS ISLAM MALAYSIA.

(٢) جامعة طرابلس، ليبيا .

للإسلام وأن تكون مرآة صادقة للثقافة الإسلامية الصحيحة. وقد أجمع خبراء التربية والتعليم أنه لكي يحقق التعليم هدفه المنشود لا بدّ من إيجاد المناهج المناسبة، والمدرسين ذوي الكفاية الذين يحملون رسالة الله؛ ويحققون الهدف المنشود، وعلماً بأن الطلبة مستعدون لاكتساب المهارات الجديدة بكل شغف وحبّ. وبدون هذه العناصر المهمة فإن العملية التعليمية تعجز عن تحقيق غايتها المنشودة. ولقد شهدت اللغة العربية تطوراً هائلاً في الآونة الأخيرة حيث بدأ الناس يتعلمون العربية لأغراض أخرى كثيرة غير الغرض الديني إلا أن تعلمها للهدف الديني هو الغرض الأعلى، والأسمى للمسلمين في الأقطار غير العربية. و الهدف الديني هذا لا يقتصر على تحقيق التمكن اللُغوي، والقدرة على الممارسة اللغوية وكفايتها فحسب، بل يتجاوز ذلك إلى غرس القيّم الإسلامية في عقول التلاميذ المسلمين وترسيخها في أذهانهم عبادةً وسلوكاً. ويفترض الباحثون أن تعلّم اللغة العربية والتمكّن منها: استماعاً، ومحادثةً، وقراءةً، وكتابةً، يسهل الاتصال المباشر بمصادر التشريع الإسلامي وأهمها القرآن الكريم، والسنة النبوية المطهرة، مما سيؤدي إلى الامتثال إلى أوامر الله والتخلق بالسلوكيات الإسلامية النبيلة، لذا يحاول هذا البحث الميداني دراسة العلاقات المحتملة بين تعلّم اللغة العربية في المدارس الإسلامية، والتزام الطلبة الديني سواء من حيث العبادات، أو السلوكيات، أو المعاملات، باستخدام طريقة المعادلة البنائية النموذجية Structural Equation Modeling. واختار الباحثون عينة البحث من المدارس الإسلامية في جنوب غربي نيجيريا، والمدارس الإسلامية في ماليزيا، بهدف المقارنة بينهما. وقد كشفت الدراسة أن المدارس الإسلامية الماليزية نجحت إلى حدّ ما بفضل المناهج المستخدمة والثقافة الإسلامية المزوّدة في حمل الطلاب على التحلى بالقيّم الإسلامية النبيلة، والالتزام الديني عبادةً وعملاً بعيداً عن الرواسب الجاهلية، والتديّن الظاهري مقارنة بنظيرتها النيجيرية، لذا أوصت الدراسة بضرورة توحيد مناهج المدارس الإسلامية في نيجيريا، بحيث يكون التركيز فيها على كيفية إعداد الجيل الإسلامي المنشود، المتمسك بكتاب الله وسنة رسول الله عبادةً وسلوكاً وأن يكون بعيداً كلَّ البُعد عن الغلو والتطرف الديني، وعادات الجاهلية الموروثة، والسلوكيات المنافية للإسلام المستشرية بين أوساط متعلمي الدين الإسلامي، وعلمائه، ودعاته على حد سواء.

Abstract

The purpose of this study was to investigate the relationships between Arabic Language Learning and Religious Commitment. It was hypothesized that a person with knowledge of Arabic Language would be able to read the sources of Islamic knowledge and Islamic Values) AL-Quran and Sunnah (directly and the knowledge would consequently affects his/her characters and behaviors .A total of ٧٨٥ students (٤٥٨ males and ٣٢٧ females) were selected from targeted population following stratified random sampling, and self-constructed instrument was distributed to them to investigate the effect of their Arabic Language understanding and knowledge on their Religious Commitment .The samples were comprised Arabic and Islamic school students from selected Islamic schools in Nigeria and Malaysia .Using Exploratory Factor Analysis, six distinctive factors were extracted ، which accounted for %٧٥ of total variance. Moreover, the Structural Equation Modeling suggested that there is casual relationship between Arabic language learning components and Religious commitment components .Furthermore, the results also provided evidence of good model-data fit. There were no any offending estimates, such as negative variance and all relevant goodness of fit indices exceeded the recommended critical values for both Nigerian and Malaysian Models. However, the study indicated that Malaysian Model was more fit compared to Nigerian Model, which suggested that Malaysian Islamic Schools are more effective in inculcating authentic Islamic Knowledge and Islamic values compared to their Nigerian counterparts .Hence, it was recommended that Nigerian Islamic schools' curriculum should be revisited and authentic Islamic knowledge should be provided for the students .

المقدمة

إن المناهج الدراسية في كثير من المدارس الإسلامية في نيجيريا عموماً، وفي جنوب غربها على وجه الخصوص تحتاج إلى التعديل، والتطوير نظراً لحجم التحديات التي تواجه الإسلام والمسلمين في هذا البلد، وأصبحت المناهج المستخدمة منذ نصف قرن أو قرن من الزمن لا تلبّي تطلعات الشعب الدينية والدنيوية، عبادةً وسلوكاً، مما يعوق هذه المدارس عن تحقيق مقاصدها العليا وأهدافها الغائية، والتي حدد معالمها وأرسى أصولها الهدي الإلهي المتمثل في القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة والتي حفظت للأمة هويتها الثقافية والاجتماعية (فتاح، ٢٠٠٥ م). ويعد التعليم الديني الإسلامي في غاية الأهمية نظراً إلى أنه تاريخياً يهدف إلى غرس العقيدة الإسلامية الصحيحة في نفوس شباب الأمة، وإنقاذهم من براثن النصرانية واليهودية والتبشير، وإعداد الإنسان السوي المستقيم الصالح من الناحية العقائدية والروحية، والعقلية، والجسمية، والانفعالية، والاجتماعية حسب ما رسمه لنا أفضل الخلق رسول الله صلى الله عليه وسلم.

يقول كسناوي "الإنسان المسلم في نظر التعليم الديني الإسلامي يسلك سلوك الخير والصلاح أينما يكون، وفي كلّ مكان وزمان، لأنّ قيّم التربية الإسلامية تدعو إلى إعداد الإنسان الصالح الذي يتعامل مع البشرية بقيّم ثابتة لا تتأثر بمكان أو زمان. فهذهِ القيّم الإسلامية المستنبطة من المصادر الإسلامية والتي تتمثل في القرآن والسنة هي المصدر الأساس لمناهج التعليم الديني؛ لذا يجب أن تعتمد أسس مناهج التعليم الإسلامي على هذا المصدر، وتلتصق به التصاق الجلد باللحم، لا ينفك عنه، لأنّ اي تعليم دينيّ معارض لهذا المصدر، أو أي سلوك متناقض لما ورد فيه يعد لاغياً وباطلاً، ولا علاقة له بالإسلام وتعاليمه. "فالتعليم يشكل الدرع الواقي من عتمة الجهل والفوضى والحماقة، لأنه يصقل السلوك ويهذب الممارسات عن طريق توظيف الأسلوب العلمي في التعامل

والمشكلات وفق آلية تربوية يطبّقها المعلمون في المدارس لتحقيق أمن الفرد والمجتمع" (عبد المجيد، ٢٠٠٥ م، ٦٨).

إنّ التربيّة الإسلاميّة تعنى ببناء الشخصية الإسلاميّة وتنميتها، وغايتها القصوى الإنسان بما يحتوي من مبادئ وقيّم وأفكار مستندة في ذلك على القرآن الكريم والسنة المطهرة. إنّ التعليم الديني الإسلامي يهدف إلى إعداد الجيل الإسلامي المنشود، ويضع على عاتقه مسؤولية نشر دين الله، وهو ملتزم به قولاً وسلوكاً، ونظرياً وعملياً، والتنشئة الاجتماعية السليمة المنبثقة من العقيدة الإسلامية ووفقاً للعادات والاتجاهات، والمعايير السلوكية المرغوب فيها، وربط سلوك الأفراد بالنصح والتوجيه، ليكونوا مواطنين صالحين، وغرس القيّم الأخلاقية والسلوكية، الرشيدة؛ ليستطيع الطلاب التكيّف مع الحياة الاجتماعية، والالتزام بالأنظمة الاجتماعية، والحفاظ على أمن الفرد والمجتمع.

ويلاحظ المتابع لتطورات المدارس الإسلاميّة وشؤونها في نيجيريا عموماً، وفي بلاد يوربا خصوصاً أن مخرجات هذه المدارس لا تلبي متطلبات العصر، وحجم التحديات التي تواجة المسلمين في هذه المنطقة، سواءً من الناحية العقائدية أو السلوكية حيث تغلغلت بعض الرواسب الجاهلية، والسلوكيات المنافية لتعاليم الإسلام في تصرفاتهم اليومية. وقد أصبحت التعاليم الإسلامية نظريات ترتل، وهي بعيدة كلَّ البُعْد عن التطبيقات العملية. وأدهى من ذلك وأنكى انخراط بعض ما يسمون بالعلماء والدعاة في بعض السلوكيات المنافية لجوهر الإسلام ولبه من كبائر الإثم والفواحش، وقد يبرر بعضهم هذه التصرفات بالحجج الواهية، ويَضلون ويُضلون غيرهم من الطلبة الذين يعتبرونهم علماء ودعاة.

إن مناهج تعليم الدين الإسلامي في حاجة ماسّة إلى التقويم، ثم التعديل طبقاً للمتطلبات الإسلامية العصرية وتطلعات الشعب، لأن المناهج المستخدمة في ربع القرن أو نصف القرن الماضي ليس من الضروري أن تناسب الأوضاع في القرن الحالي بسبب اختلاف الأزمنة والتحديات العارمة التي تواجه

المسلمين. ويرى بعض الممارسين أن مما أوقعنا في هذه المشكلات المستثرية التركيز المفرط، والاهتمام الزائد على المواد اللغوية كالنحو، والصرف، والبلاغة، والأدب، والعروض والقافية، والنصوص الأدبية والشعر وغير ذلك من المواد التي يمكن أن تكون ثانوية بالنسبة إلى المواد الإسلامية، أما المواد الشرعية (المواد الدينية) رغماً أنها هي الأساس فإنّ نصيبها في الاهتمام والتركيز يقلّ كثيراً مقارنةً بالمواد اللغوية، مما يؤمي إلى أنّ هذه المدارس نسيت أو تناست الهدف الأسمى، والأساس من تأسيس المدارس الإسلامية بوصفها حصناً حامياً للدين الإسلامي. وليس من المستبعد أن نجد الطالب متمكناً لغوياً كتابةً ومحادثةً، نحواً وصرفاً، وبلاغةً، وعروضاً ولكنه منغمس في ممارسة بعض أنواع اللهو المحظورة إسلامياً. وهذا لا يعني أن هناك عيباً في تزويد الطلاب بالمهارات اللغوية اللازمة إلا أنه من الضروري التوازن بين الثقافة الإسلامية وبين المواد المساعدة لها. زد على ذلك، فإنّ الثقافة الإسلامية شبه معدومة في مناهج المدارس الإسلامية مما يُفَسّر أسباب انخراطهم في الأخلاق غير المناسبة للمسلم فضلاً عن متعلمي الدين الإسلامي ودعاته. من هذا المنطلق ينبغي على معلم التعليم الديني أنْ يلتزم في التدريس بأسس التربية الإسلامية، وأن ينعكس ذلك على سلوكه مع طلابه، ليكون قدوة حسنة ، والأخذ في الاعتبار أنّ التربية الإسلامية عبارة عن تكوين إنسان مسلم متكامل من جميع نواحيه المختلفة من الناحية الصحية، والعقلية، والاعتقادية، والروحية، والأخلاقية، والإدارية، والإبداعية في جميع مراحل نموه في ضوء المبادئ والقيّم التي أتى بها الإسلام، وفي ضوء أساليب التربية وطرقها التي بيّنها (يالجن، ١٤١٩، ص٢٠). وكما قال محمد إقبال (نقلاً عن شيخنا العلامة القرضاوي) إن المدرسة الحديثة قد تعلم الشباب التأنق في الزيّ، والتشدق في الحديث، ولكنها لا تعلم عينه الدموع، ولا قلبه الخشوع" (ص٧٨).

تعليم اللغة العربية والالتزام الديني

كما سبق ذكره، فإن الهدف من تعليم اللغة العربية في جميع الأقطار الإسلامية غير العربية هو الغرض الديني في الأساس حيث يرتبط تعليمها وتعلمها بمحاولة فهم الشريعة الإسلامية من خلال الاتصال المباشر بالمصادر الإسلامية المتمثلة في القرآن الكريم، والسنة النبوية المطهرة. ولم تكن ظروف تأسيس المدارس الإسلامية وتعليم اللغة العربية وتعلمها في نيجيريا عموماً، و في جنوب غربها على وجه الخصوص مختلفة عن بقية أقطار العالم مثل ماليزيا، وإندونسيا، وباكستان، وبنجلادش، وتايلاند وغيرها. إذن، لتعليم اللغة العربية وتعلّمها آصرة قوية بالدين الإسلامي حيث لا يدخل الإسلام منطقة في العالم إلا ترافقه اللغة العربية أداةً لأداء فرائض الدين. وتاريخياً، كان متعلمو اللغة العربية في المناطق غير العربية من العلماء المنصفين والدعاة الملتزمين، أو الطلاب الغيورين الذين يحملون راية الإسلام في كلّ مكان، ويكونون حصنا منيعاً لحمايته. إذن، لتعليم اللغة العربية وتعلمها ارتباط عضوي وثيق بالدين الإسلامي حيث إن فرائض الإسلام وواجباته لا تُؤديان على وجههما الأكمل إلا بمعرفة اللغة العربية، ولو جزءاً يسيراً. أما الالتزام الديني فإنه نمط سلوكي وأسلوب حياة بغرض التمسك والالتزام بأفكار المعتقد الديني، وتعاليمه تجاه الخالق والمجتمع، إذ يتميز بالإرادة، لتعديل السلوك استجابةً لمضمون العقيدة الدينية (فؤاد، ٢٠٠٨ م). وهو كذلك الكسب الإنساني في الاستجابة للتعاليم الإلهية، وتكييف الحياة بحسبها في التصور والسلوك (عبد المجيد النجار). فالدين إذن هو التعاليم ذاتها التي هي شرع إلهي، أما الالتزام به (التدين) فهو التمسك بتلك التعاليم ويعدّ كسباً إنسانياً، وهذا الفارق في الحقيقة بينهما يفضي إلى فارق في الخصائص، واختلاف في الأحكام لكلّ منهما (الحجار ورضوان، ٦٢٠٠ م. ولو افترضنا أن لمتعلم اللغة العربية رصيداً لغوياً للتواصل المباشر مع القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة، وبالتالي يستطيع أن يعرف من خلالهما الحلال، والحرام، والمحظور، والمباح، ويمتثل بهما عقيدةً وعملاً، قولاً

وفعلاً "لأنّ العمل بمقتضى العلم من الضرورات الأولى لمن يحمل رسالة هداية إلى الناس، فالناس لا يؤثر فيهم مجرد العلم، ومحض القول، وإنما تؤثر فيهم القدوة الحسنة، والأعمال الطيبة، والانفعالات الصادقة" (القرضاوي، ٢٠٠٩ م، ص ٨٠).

وللأسف الشديد، يظنّ بعض أوساط المسلمين أن لفظ المعلم، أو العالم الديني ومتعلميه لفظ يرادف لفظ الكهنة، والسحرة، الذين يختصون في إيجاد الحلول للمشكلات الصحية، أو الاقتصادية، أو الاجتماعية كالحفظ من العين، وجلب الرزق، والمحبة، وغيرها عن طريق الدعاء أو كتابة الطلاسم، وتعليق التمائم، أو الرقى. وعلى الرغم من أنّ الباحثين لا يحرّمون اللجوء إلى العلماء باعتبارهم أقرب الناس إلى الله، ودعوتهم مستجابة إلا أنهم يتحفظون كثيراً إذا اتخذ هؤلاء العلماء الرقي بوصفه وسيلة لكسب العيش، تاركين وراءهم أعمالهم الموروثة ألا وهي الدعوة الراشدة إلى الله، وهداية الناس قولا وعملاً، دعوةً وتطبيقاً. وقد نسي المتورطون في هذه الأعمال المشبوهة من العلماء أن القرآن الكريم شفاء لما في الصدور في المقام الأول، وهو لهداية البشرية جمعاء، وتنويرهم لعبودية الله وحده، والابتعاد عن الشرك، وتحسين سلوكهم ومعاملتهم للناس راجين رحمة الله في الدنيا والآخرة. ولقد طال الأمد على هؤلاء المتورطين في هذه الأعمال المحرمة فقست قلوبهم نتيجة ذلك، وأصبحوا يلجؤون إلى أي شيء يضمن لهم كسب مال من كذب، وسحر، وجن وغيرها. يقول العلامة القرضاوي "التفكير الديني الخرافي، وفي طيه الأوهام والخرافات، والبدع والضلالات، وأكثر ما يشيع هذا بين العامة من الفلاحين وأشباه العامة من أنصاف المتعلمين وبعض المخدوعين ومن المثقفين، وقادة هذا التفكير هم المبتدعة من الدراويش ومشايخ الطرق وأدعياء التصوف ..... ذكرهم رقص وزمر، وعلمهم تخريف وجهل، وكراماتهم تضليل، وإفك، يعطون العهود لأخذ النقود، وينشؤون الموالد لكسب العوائد، ويقيمون الليالي لملء البطون (٢٠٠٩ م، ص٨٩).

ويرى الخبراء والممارسون أن هناك مجموعة من العوامل تؤثر في تديّن الأفراد، والتزام الأحكام الدينية. وتتراوح هذه الصفات بين العوامل الشخصية، والعوامل الاجتماعية، والعوامل النفسية حيث تؤثر هذه العوامل مجتمعة أو منفردة في تديّن الأفراد. وهذه العوامل هي الفطرة، والنفس، والأخلاق، والمؤسسة التعليمية، والرفاق، وأماكن العبادة، والمؤسسات الدينية، والكتب والدوريات، وأجهزة الإعلام المرئية والمسموعة وغيرها (الحجار ورضوان، ٢٠٠٦ م). وأشير إلى أن للمؤسسات التعليمية والدينية دوراً بارزاً ومهماً في توجيه أفكار الطلبة، وبالتالي سلوكياتهم وتصرفاتهم، لأن السلوك لا يتغير إلا بتعديل طريقة التفكير وتوجيهها. فإذا اكتسب المتعلم من المؤسسات التعليمية عبر المدرسين الأكفاء الملتزمين المعلومات السليمة إسلامياً والنافعة دنيوياً وأخروياً، فإنها تؤثر في تفكيرهم، وبالتالي يتعاملون حسب مقتضياتها. وهنا يبرز دور المنهج الدراسي والمعلم. وجدير بالذكر أن أولياء الأمور يرسلون أولادهم إلى المدارس الإسلامية راجين أن تؤثر التربية الإسلامية فيهم وأن تقوّمهم دينياً، وثقافياً، وأخلاقياً، ونفسياً، وأن يكونوا من دعاة الخير، القائمين على دين الله دون إفراط أو تفريط. فالتربية الإسلامية غذاء روحي يهدف إلى بناء العقل، وتنميته بالمعارف والعلوم والخبرات، وبناء النفس وطمأنتها من القلق والاضطراب من خلال فهم العقيدة الإسلامية (الشمري و الشامولي، ٢٠٠٥ م)، كما أنه يرشد المتعلم إلى القيم الإسلامية النبيلة، ويعدل في سلوكياته ويوجهها توجيها سليما يرضي الله ورسوله.

أنواع التدين

قسم العلماء التديّن إلى أنماط متعددة من منظور إسلامي نظراً لتطبيقات الناس للدين بصورة مختلفة. فهناك التديّن المعرفي حيث يَعْرِف الشخص الكثير من أحكام الدين ومفاهيمه، ولكن تتوقف هذه المعرفة عند الجانب العقلاني الفكري فقط، ولا تتعداه إلى دائرة العاطفة أو السلوك، فهي

مجرد معرفة عقلية محضة. وقد يكون بعض هؤلاء الناس بارعين في الحديث عن الدين والكتابة فيه، ولكن دون أن يلتزموا بشبر من تعاليمه في حياتهم اليومية. أما التديّن الجوهري فهو النوع الأمثل من أنواع التديّن ومن الخبرة الدينية حيث يتغلغل الدين الصحيح في دائرة المعرفة، ودائرة العاطفة، ودائرة السلوك، ويملك الشخص معرفة دينية كافية وعميقة، وعاطفة دينية جياشة تجعله يحبّ دينه، ويخلص له عبادةً، وسلوكاً، وفعلاً، وعملاً، نظرياً، وتطبيقياً. وهنا يكون الدين الفكرة المركزية المحركة والموجهة لكلّ نشاطات هذا الشخص (الخارجية والداخلية) ويكون قوله متفقاً مع عمله تمامَ الاتفاق، وظاهره ينسجم مع باطنه كلَّ الانسجام حيث يُسَخِّر نفسه لخدمة دينه، وبالتالي يجد حلاوة الإيمان (المهدي، ٢٠٠٥ م). وفي المقابل هناك التديّن الظاهري فهو الذي يختص بما يقوم به الفرد من سلوكيات وممارسات دينية تتعلق بالعبادات، والمعاملات، والأخلاق ظاهرياً وشكلياً دون أن يرتبط مع وازع داخلي جوهري لديه حيث يفعل عكس ما يدعو إليه (الحجار و رضوان، ٢٠٠٦). والتديّن السلوكي وهو نوع من التديّن المنحصر في دائرة السلوك حيث يقوم الشخص بأداء العبادات والطقوس الدينية، ولكن دون معرفة كافية عن حكمها وأحكامها ودون عاطفة دينية تعطي هذه العبادات معناها الروحي، ولكن يؤدي هذه العبادة فقط بوصفها عادةً اجتماعيةً موروثةً (الحجار و رضوان، ٢٠٠٦ م).

وهناك أنواع أخرى من التديّن، مثل تديّن التطرف، و الغلو، والتديّن المرضى، والتديّن الدفاعي، والتديّن التفاعلي، والتديّن النفعي. وكما سبق ذكره، فإنه يتوقع إسلامياً واجتماعياً أن يكون المتعلم الديني أو العلماء أو الدعاة متدينين تديناً جوهرياً، ويعملون طبقاً لمعرفتهم، وحسب مقتضى علمهم. يقول الله تعالى: "أَتَأْمُرُونَ ٱلنَّاسَ بِٱلْبِرِّ وَتَنسَوْنَ أَنفُسَكُمْ وَأَنتُمْ تَتْلُونَ ٱلْكِتَـٰبَ أَفَلَا تَعْقِلُونَ" البقرة، آية ٤٤ ويقول الشاعر:

لا تنه عن خلق وتأتي مثله   عار عليك إذا فعلت عظيم
ابدأ بنفسك وانهها عن غيها   فإذا فعلت فأنت حكيم

إلا أن المحيش أشار (١٩٩٩ م) إلى أن انحسار مفهوم التديّن عند المسلمين في الأجيال المتأخرة في مجرد شعائر فقدت روحها، وصارت تؤدي بصورة تقليدية موروثة ليس لها من أثر في حياة ملازمي' من الناس حيث ليس من المستبعد أن تجد المسلم يصلي ويصوم، وهو في الوقت نفسه يأكل الربا، ويكذب، ويغشّ في معاملاته ويرشي، ويزني، وينتهك حمى الله ويتورط في التصرفات المنافية للروح الإسلامية. آفة المجتمع اليوم، أو أزمة الناس في أخلاقهم، وسوء معاملتهم لغيرهم، فربما سهل على الإنسان ملازمة فروض العبادة والطاعة وأدائها في أوقاتها، ولكن ليس من السهل الحكم على الاستفادة من هذه العبادة، والتجارب مع أغراضها التهذيبية في شؤون المعاملة الخاصة والعامة، فهذا هو المحك الحقيقي للحكم على صدق المسلم أو المسلمة، واحترام قسم الدين وآدابه، والاقتناع بمبادئه وإدراك الانسجام بين المبدأ والتطبيق، وهو المعبر عنه بالمصداقية. كم من الشكاوى المريرة من تصرفات أناس معروفين بالتديّن، ولكنهم غرباء في الواقع عن الدين والأخلاق الإسلامية في المعاملات، وكأنّ الدين عبادة فقط، ويهملون كلّ أو أغلب أحكام الإسلام، وفي شؤون المال خاصة، ويحللون ويحرّمون وفق أمزجتهم وأهوائهم ومصالحهم، ضاربين عرض الحائط بكلّ فضيلة أو حكم ديني في صميم المعاملة، والإذعان للحقّ ومنهج الاستقامة" (وهبة زحيلي، ٢٠٠٨). ففي المجتمع النيجيري ليس من العسير بمكان وجود العالم الديني أو متعلمه أو الداعي يحمل المسبحات الطويلة والثقيلة ويرتدي العمامة الكبيرة، وفي الوقت نفسه ينتهك حرمات الله جهاراً نهاراً و خفيةً وسراً، ويتورط في الأشياء المناقضة لتعاليمه، ودعوته، وتناقض مظاهره الخارجية، حيث إن بعض عوام الناس أفضل عبادةً، وسلوكاً من بعص العلماء ومن ينتسبون إلى العلم الديني. ولقد وصل الأمر إلى أن يخاف العوام من علماء المسلمين ليس احتراماً ولا كرامةً، ولكن هروباً من سوء أعمالهم وتصرفاتهم المنافية للإسلام مثل الشعوذة، والسحر، والاستعانة بالجن لإلحاق الضرر بالناس، أو كسب المال الحرام أو غير ذلك مما حرمه الإسلام. ولقد نفى رسول الله صفة الإيمان عن

الذي لا يطمئن إليه الناس خاصةً جاره ويقول صلى الله عليه وسلم: "والله لا يؤمن والله لا يؤمن والله لا يؤمن قالوا ومن ذلك يا رسول الله؟ قال الذي لا يؤمن جاره بوائقه)) (رواه البخاري).

ولا بدّ للمسلم إذا أراد أن يسير في الطريق السوي المستقيم الذي سار عليه الجيل الأول أن يفهم حقيقة التديّن الجوهري، والاعتماد على كتاب الله وسنة رسول الله اعتماداً كاملاً في حياته، والعمل بمقتضاه ظاهراً وباطناً، لأنه لا يتقدم آخر هذه الأمة إلا بما تقدمت به أوائلها (موسى، ١٩٩٩ م).

المناهج الدراسية في المدارس الإسلامية

يعد المنهج الدراسي عنصراً مهماً من عناصر التعليم والتعلم، إلى درجة أن يُطلق عليه بأنه عمود فقري لعملية التعليم والتعلّم، كما يعد مرآة تعكس ظروف المجتمع الذي يخدمه، وتحقق أغراضه، وتترجم مواريثه الاجتماعية، تواجه نظمه واحتياجاته السياسية والاقتصادية (عبد المجيد، ٢٠٠٥ م). والمنهج "هو جميع الخبرات (النشاطات والممارسات) المخططة التي توفرها المدرسة لمساعدة الطلاب على تحقيق النتاجات (العوائد) التعليمية المنشودة إلى أفضل ما تستطيع قدراتهم" (سرحان، ١٩٨٣ م). وتتمشى محتويات المنهج مع الأهداف المرحلية والأهداف العليا للمدرسة أو المؤسسة التعليمية. وكلّ المؤسسات التعليمية تختار الخبرات التعليمية التي تحقق أغراضها، والتي خططت الخطط المختلفة لها سواء من الناحية التربوية، أو الروحية، أو اللغوية، أو النفسية أو الجسمية أو غيرها، وتكون لهذه الخبرات مساهمة كبيرة في تعديل سلوك المتعلم وتصرفاته بعد اكتسابه لهذه الخبرات التعليمية (ميكائيل إبرهيم، ٢٠٠٧ م).

ومن أهمّ معطيات نجاح العملية التعليمية، ومن المؤشرات الدالة على ذلك النجاح أن يتحسن مستوى المتعلم ثقافياً، وسلوكياً، وعلمياً بعد تخرجه من المدرسة أي بعد مروره على الخبرات التعليمية المزوّدة، فإذا اتفقت المدخلات والمخرجات بعد عملية التعليم فإنه مؤشر قوي لفشلها وإخفاقها من تحقيق

أغراضها التربوية وأهدافها الإنسانية المنشودة. وكما سبق ذكره، فإن الهدف الأسمى لتأسيس المدارس الإسلامية في جنوب غرب نيجيريا بل في أنحاء العالم هو تنشئة الإنسان المسلم وإعداده إعداداً إسلامياً؛ ليتمسك بدينه عبادةً وسلوكاً؛ لنيل السعادة في الدنيا والآخرة، وأن يكون قادراً على المساهمة بصورة إيجابية على عمارة الأرض على نهج الله، وتعميق شعور الإيمان به والاعتماد عليه، وإنقاذ الشباب المسلم من براثن الأسد الاستعماري والتبشيري. وتعمل التربية الإسلامية إذن على تحقيق هدف الإسلام في تنشئة أبنائه على عقيدته، ومبادئه، وقيمه، بحيث يصبح الإنسان المسلم متكاملاً من جميع النواحي الصحية، والعقلية، والاعتقادية، والأخلاقية، والإنسانية، والروحية، والإبداعية (الخاطر، ١٩٨٠ م، ص٢٧٩). وللأسف الشديد، فإن المناهج المستخدمة في المدارس الإسلامية غير قابلة لتحقيق الأهداف المرسومة حيث إن المناهج في أغلب هذه المدارس في بلاد (يوربا) خاصة تركّز على اكتساب المهارات اللغوية أكثر من تعليم جوهر الدين والثقافة الإسلامية، وكأن الكفاية اللغوية وحدها كافية لتوعية الشباب وهي التي ستكون حصناً واقياً لهم، وعلاجاً شافياً للأمراض الاجتماعية المتعددة. ويلاحظ في المقابل، أن المدارس الإسلامية الماليزية تهتم بصورة أساسية بتزويد المتعلمين بالثقافة الإسلامية بغيةَ حمل الشباب على أداء مسؤوليتهم الإسلامية خيرَ أداء. وليس معنى ذلك أن المدارس الماليزية لم تلتفت إلى الناحية اللغوية بل أولتها عنايتها، ولكن بالغرض الذي يفي بالتواصل، ويحقق فهم المصادر الإسلامية. ويلاحظ المتتابع أن الكفاية اللغوية لطلاب المدارس الإسلامية الماليزية متضائلة نسبية مقارنة لزميلاتها النيجيرية. وعلى الرغم من أن المدارس الإسلامية الماليزية ليست مثالية مع حيث المدخلات والمخرجات فإن مناهجها نسبيةً لبّت تطلعات شعبها، واستطاعت جزئياً تربيتهم إسلامياً، وعقائدياً، وأخلاقياً، ديناً، ودنيا. والجدير بالذكر أنه لا يوجد تناقض أو تضارب بين تزويد المتعلمين بالعلوم الإسلامية وثقافتها، والكفاية اللغوية التي هي أداة فهم هذا الدين. وإنما المشكلة في التركيز الشديد على المهارات اللغوية

وعدم المبالاة بالجانب الديني. ولعل انحسار الدور الديني للمدرسة هو السبب المباشر لانتشار الانحلال الخلقي، وسوء التصرف، وسوء المعاملات بين المتعلمين والمدرسين على حدّ سواء. لذا، يحاول الباحثان في هذه الدراسة استقصاء العلاقة السببية بين دور المناهج والثقافة الإسلامية من جهة والتدين الجوهري، والتدين الظاهري، والرواسب الجاهلية، والسلوكيات الإسلامية من جهة أخرى. ولايخفى أن تعليم اللغة العربية وتعلمها وسيلة لفهم دين الإسلام على الوجه الأكمل وفهم مصادر الشريعة الإسلامية (القرآن والسنة) بالاتصال المباشر بها دون حاجة إلى الترجمة. ويفترض الباحثون أن الاتصال المباشر بالقرآن والسنة والتراث الإسلامي فهماً ودرايةً يؤدي إلى التمسك بمحتواهما، وبالتالي العمل بمقتضاهما والالتزام بهما.

منهج الدراسة

شارك في هذه الدراسة الميدانية ٧٨٥ طالباً وطالبةً من طلبة المدارس الإسلامية في نيجيريا وماليزيا كلتاهما، أما عينة نيجيريا فتتراوح أعمار أفرادها ما بين ١٥ و٤٠ سنة. ويتعلم هؤلاء الطلبة مبادئ الدين الإسلامي و اللغة العربية لتأهليهم ليكونوا أئمة، أو مدرسين أو قضاة في المحاكم الشريعة، أو دعاة ووعاظاً، أو غير ذلك من الأعمال المتعلقة بالإسلام. ويواصل بعض هؤلاء الطلبة دراستهم في الجامعات سواء الجامعات الداخلية، أو في خارج البلد خاصة في الأزهر الشريف أو جامعة أم القرى، أو الجامعة الإسلامية في المدينة المنورة، وجامعة الخرطوم في السودان وفي غيرها من الجامعات العريقة في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا. ويدرس هؤلاء الطلبة الموّاد الدينية والموّاد اللغوية، والثقافة الإسلامية بغيةَ تأهليهم لمهمةٍ تنتظرهم في المستقبل. إلا أن توزيع الموّاد يختلف بين هذه المدارس إذ ليس هناك رباط وتنظيم قوي بينها؛ لأنّ الغالبية الساحقة من هذه المدارس خاصة ومملوكة للأفراد. أما بالنسبة إلى العينة الماليزية فتتراوح أعمار أفرادها مابين ١٥و٢١ سنة، ويواصل جلُهم إنْ لم يكن كلّهم دراستهم الجامعية سواء في

داخل البلاد أو خارجها. وقد وزّع الباحثون استبياناً على أفراد العينتين بهدف لقياس الالتزام الديني وتعلم اللغة العربية وما يتعلق بهما وطُلب منهم تسليمه بعد الإجابة عنه لاحقاً. وقد تسلم الباحثان ما جاوز ٩٥٪ من مجموعة الاستبانات الموّزعة على العينتين، تم فرزها في الحزمة الإحصائة SPSS قبل إدخالها في برنامج AMOS للمعادلة البنائية النموذجية.

أدوات الدراسة

لجأ الباحثان إلى صياغة مقياس البحث لمراعاة البيئة الداخلية للدراسة حيث لم يجدا مقياساً نفسياً يقيس ما يريدان قياسه. ومبدئياً، صمم الباحثان تقريباً ٦٠ فقرة بناءً على الدراسات السابقة، وخبراتهما الشخصية.

وقد جمع الباحثان هذا المقياس مع البيانات الشخصية القصيرة حيث وصل عددها إلى ٦٧ فقرة. وقد اختبرا الصدق الظاهري للاستبيان من خلال عرضه على المتخصصين في شؤون المدارس الإسلامية وأهدافها العليا. كما استخدما طريقة التحليل العاملي لتصنيف الاستبيان إلى العوامل الكامنة لاختبار صدقه التكويني، ودراسة فرضية البحث. وقد نتج من التحليل العاملي ستة متغيرات كامنة يقيس كلّ عامل ما لا يقلّ عن أربع فقرات؛ وهذه العوامل هي: الرواسب الجاهلية، والسلوك الإسلا ي، والتديّن الجوهري، والتديّن المعرفي، والثقافة الإسلامية والتديّن الظاهري. وقد استطاع الباحثان عن طريق استخدام التحليل العاملي اختيار أفضل فقرات من الاستبيان والتي تمثل جميع الفقرات المحذوفة باتباع طريقة علمية دقيقة. فالمعروف أن التحليل العاملي من أجود الطرق الإحصائية، ويستخدم عادةً لتقليص عدد فقرات المقياس وجمعها في كتل بناءً على قواسمها المشتركة. فضلاً عن ذلك، فإنه يساعد أيضاً في اختبار الصدق التكويني للمقياس، وتحديد مساهمة كل فقرة في جودته.

اختبار ثبات الاستبيان

استخدم الباحثان عدّة طرق لاختبار ثبات الاستبيان، منها التأكّد من خلو الأسئلة من الأخطاء اللغوية والأسلوبية، وتسهيل مفرداتها؛ لسهولة الفهم والاستيعاب. وتم استخدام معامل ألفا لاختبار الثبات. وأظهرت النتيجة أنّ الاستبيان أوفى بجميع الشروط اللازمة وصار صالحاً للاستخدام لوضوحه ودقته، وقد قاس ما صيغ من أجله حيث إن معامل ألفا تراوحت نسبته ما بين ٩٣. إلى ٩٧. لكل فقرة من فقرات الاستبيان. واعتمد الباحثون على معامل ألفا في التحقق من ثبات المقياس؛ لأن اختبار ثبات المقياس دلالة على مصداقيته، وأنه يؤثر إيجاباً أو سلباً على نتائج البحث والاستنباطات المستخلصة منه. كما تم الاعتماد على مقياس ليكرت الخماسي (Likerts) في إعطاء الوزن النقطي (درجات) لكل بند من بنود الأسئلة. وسبب استخدام مقياس (ليكرت) يعود إلى ما يتيحه من إمكانية منهجية القراءة الشمولية للمعطيات الإحصائية (علي وطفة، بدون تاريخ).

المعادلة البنائية النموذجية

يتبنى الباحثان في إجراء هذه الدراسة الميدانية المعادلة البنائية النموذجية نظراً لقوة هذه الطريقة الإحصائية في استقصاء العلاقات السببية بين المتغيرات التابعة، والمتغيرات المستقلة آنياً وتزامنياً. وتتميز المعادلة البنائية النموذجية مقارنة بنظائرها من الطرق الإحصائية التقليدية في كونها قادرةً على اختبار مجموعة من المتغيرات في آن واحد، ودراسة النموذج المعقد نسبياً بأسلوب علمي دقيق مع مراعاة المتغيرات الوسيطة إنْ وجدتْ، ونادراً ما تتوفر هذه الميزة في الطرق التقليدية الأخرى. وبخلاف طريقة الانحدار الخطي المتعدد والتي تعتبر جزءاً منها، فإن للمعادلة البنائية النموذجية قوةً جبارةً في استقصاء علاقات المتغيرات التابعة مع المتغيرات المستقلّة المتعددة مع تحديد وبصورة دقيقة

مساهمة الأخطاء المعيارية لكل متغير من متغيرات قيد الدراسة. زد على ذلك، فإنّ العلاقات في المعادلة البنائية النموذجية سببية؛ أي أن الظاهرة تُسَبِّب حدوث الظاهرة الأخرى، أو العلاقة السببية المتبادلة بين الظاهرتين.

وقد اعتمد الباحثان في اختبار جودة النموذج قيد الدراسة على المعيارين الرئيسين؛ الأول، معيار عدم الدلالة الإحصائية لاختبار مُرَبَّع كَأيْ، ومؤشر جذر متوسط مربع خطأ التقريب (RMSEA) والتي تمثل المقاييس العالمية لاختبار جودة النموذج. ويُسْتَخْدَم مُرَبَّع كَأي مع النسبة الفائية لقياس التباين، أو الاختلاف، أو التناقض، أو الانحراف بين مصفوفة الارتباط للعينة، ومصفوفة المطابقة لاختبار النسبة الفائية والتي ينبغي أن تكون أكبر من ٠٥.، إلا أن اختبار مُرَبَّع كَأى عادة ما يتأثر بعدد المتغيرات التي يقدرها النموذج، فكلما كثُرتْ القِيَم المُقدَّرة ارتفعت قيمة مُرَبَّع كَأى، وهو إشارة إلى وجود التمايُز بين مصفوفة الارتباط للبيانات الحقيقية، ومصفوفة الارتباط المنتجة من النموذج والتي تؤثر سلباً على النتائج المتحصلة. ويُعَدُّ النموذج الذي يحتوي على عدد كبير من المُعَلَمات (Parameter) التي يُرَاد تقديرها أفضل بكثير من النموذج الذي يحتوي على عدد قليل من المعَلَمات. فإذا احتوى النموذج على عدد المعَلَمات الموجودة في البيانات الأصلة حينئذ يكون اختبار مُرَبَّع كَأىْ يساوي الصفر، والذي يدلّ على أن النموذج مطابق للبيانات تمام التطابق. ولكن عادة ما لا يتحقق ذلك بسبب تأثر اختبار مُرَبَّع كَأىْ والنسبة الفائية بحجم العينة، لذا يرجى أن تكون قيمة اختبار مُرَبَّع كَأىْ أقرب إلى صفر، وتكون النسبة الفائية أكبر من ٠٥.، ليصبح النموذج مقبولاً.

المعيار الثاني، وبسبب تأثر اختبار مُرَبَّع كَأىْ بحجم العينة، أوصى الخبراء الإحصائيون بضرورة الرجوع إلى المؤشرات الأخرى؛ لاتخاذ القرار حول قبول النموذج أو رفضه. ومن هذه المؤشرات، مؤشر حسن المطابقة، مؤشر حسن المطابقة المقارن، ومؤشر الملاءمة غير المعياري، ومؤشر الملاءمة التزايدي، وغيرها. ولكلّ مؤشر من هذه المؤشرات ميزة خاصّة لكنّها تتضافر وتتعاضد لإثبات جودة

النموذج ومناسبته. وقد اتفق جميع الإحصائيين على ضرورة وصول قيمة هذه المؤشرات إلى ۰.۹۰ فما فوقها للدلالة على جودة النموذج. أما مربع خطأ التقريب (RMSEA) فيختبر مدى التناقض بين مصفوفة التباين والتي يمكن تكوينها من البيانات الملاحظة والمصفوفة المستخلصة من النموذج المقترح. وإذا كانت المؤشرات الأخرى قد تتأثر قيمتها بحجم عدد المتغيرات في النموذج، فإنّ مؤشر مربع خطأ التقريب متحرر من هذا التاثير وبالتالي يعد هذا المؤشر من أهم مؤشرات جودة المطابقة حيث يبين مقدار الخطأ في النموذج ومطابقته للبيانات . فإذا كانت قيمة المؤشر ۰.۰۸ أو أقلّ فإنّه يدلّ على جودة النموذج العالية، أما إذا ارتفعت عن ۰.۰۸ فإنّه يدلّ على وجود الخلل والتمايز الكبير بين البيانات والنموذج المقترح، ويتمّ رفض النموذج.

نتائج تحليل الدراسة

يتضح من الجدول رقم (۱)؛ لتحليل البيانات الأساسية للمشاركين في هذه الدراسة، بأن عدد المشاركين٧٨٥ مشاركاً، علماً بأن ٤٥٨ مشاركاً أي (٥٨.٣٪) من أفراد العينة كانوا من الذكور، ويقابلهم ٣٢٧ مشاركة أي بنسبة (٤١.٧٪) من الإناث. ويمثل هذا التباين الطفيف في العيّنة مجتمع الدراسة حيث إن عدد الذكور يفوق عدد الإناث اللاتي يدرسن في المدارس الإسلامية خاصة في عينة نيجيريا. أما فيما يتعلق بالعمر، فإن غالبية المفحوصين (٣٣١،٤٢.٢٪) تتراوح أعمارهم ما بين ١٥ -٢٠ سنة، مقابل ٣٣١ (٣٨.٣٪) تتراوح أعمارهم ما بين ٢١ - ٢٥ سنة. علاوة على ذلك، فقد أظهرت النتيجة أن ١٠١ من الطلبة المعينين (١٢.٩٪) ممن تتراوح أعمارهم بين ٢٦ -٣٠ سنة، كما أن ٤٧ ممن شملتهم العينة (٦.٠٪) ممن تتراوح أعمارهم بين ٣١ -٣٥ سنة، و ٥ من المفحوصين (٠.٦٪) ممن جاوزت أعمارهم ٣٥ سنة.

أما السنة الدراسية للمشاركين، فقد كشفت نتيجة التحليل أن غالبية المشاركين (٢٨٩، ٣٨.٠٪) من طلبة السنة الثالثة الثانوية، يليهم طلاب السنة

الثانية بعدد ١٩٩ مشاركاً (٢٢.٨٪)، ثم طلبة السنة الرابعة بعدد ١٤٦ مشاركاً (١٨.٦٪). أما طلبة السنة الأولى فقد بلغ عدد المشاركين ١٤٥ مشاركاً (١٨.٥٪)، و١٧ من المشاركين (٣.٧٪) مما سواهم. أما المدارس الإسلامية التي ينتمي إليها هؤلاء الطلبة فغالبيتهم من المركز العربي الإسلامي (٨٣، ١٧.٨٪)، يليهم المعهد العربي (٨٠، ١٧.٢٪) ثم المعهد الخراشي (٧٩، ١٧.٠٪). إضافة إلى ذلك، فقد كان عدد المشاركين من دار الفلاح ٧٣ مشاركاً (١٥.٧٪)، بينما عدد المشاركين من دار السلام ٤٥ (٩.٧٪) مشاركاً. أما معهد الدعوة فكان عدد الطلبة المشاركين في الدراسة ٤٢ (٩.٠٪) بينما عدد المشاركين من مركز العلوم وضياء الإسلام ٢٢ (٤.٧٪). بجانب ذلك، فقد كان عدد المفحوصين المختارين من مدرسة نور الإسلام ٢٥ (٥.٤٪)، ودار الكتاب والسنة ٢١ (٤.٥٪)، بينما عدد الطلبة من دار الإسعاد والإرشاد المشاركين في هذه الدراسة ١٧ فقط أي ما يعادل (٣.٧٪).

أما بالنسبة إلى العينة الماليزية فقد تفوّق عدد الإناث على عدد الذكور حيث وصل عدد الإناث ١١١ (٥٨.٤٪) مقابل ٧٩ (٤١.٦٪) من الذكور. وتتروح أعمارهم بين ١٥ و ٢١ سنة فقط. أما بالنسبة إلى السنة الدراسة فغالبيتهم من طلاب السنة الثالثة (٨٠، ٤٢.١٪) يليهم طلاب السنة الرابعة بـ٥٣ فرداً (٢٧.٩٪)، ثم السنة الأولى بـ٣٧ فرداً (١٩.٥٪) وأخيرا السنة الثانية بـ٢٠ طالباً (١٠.٥٪)

الجدول رقم (١) التحليل الوصفي للمعلومات الأساسية عن المشاركين في الدراسة

معلومات أساسية		عدد	نسبة مئوية
الجنس	الذكور	٤٥٨	٥٨.٣٪
	الإناث	٣٢٧	٤١.٧٪
العمر	١٥-٢٠	٣٣١	٤٢.٢٪
	٢١-٢٥	٣٠١	٣٨.٣٪
	٢٦-٣٠	١٠١	١٢.٩٪
	٣١-٣٥	٤٧	٦.٠%
	ما فوق ٣٥	٥	٠.٦٪
السنة الدراسية	السنة الأولى	١٤٥	١٨.٥٪
	السنة الثانية	١٤٦	١٨.٦٪
	السنة الثالثة	٢٩٨	٣٨.٠٪
	السنة الرابعة	١٧٩	٢٢.٨٪
	السنة الخامسة	١٧	٢.٢٪
المدرسة	المركز العربي الإسلامي	٨٣	١٧.٨٪
	المعهد العربي	٨٠	١٧.٢٪
	المعهد الخراشي	٧٩	١٧.٠٪
	دار الفلاح	٧٣	١٥.٧٪
	دار السلام	٤٥	٩.٧٪
	معهد الدعوة	٤٢	٩.٠٪
	نور الإسلام	٢٥	٥.٤٪
	دار الكتاب والسنة	٢١	٤.٥٪
	دار الإسعاد والإرشاد	١١	٣.٧٪
البلاد	المدارس الإسلامية النيجيرية	٤٦٥	٥٩.٢٪
	المدارس الإسلامية الماليزية	٣٢٠	٤٠.٨٪

نتائج التحليل العاملي

لجأ الباحثون إلى التحليل العاملي؛ لتلخيص فقرات المقياس واختصارها في عدد قليل من العوامل بغية استخدام هذه العوامل في دراسة الفرضية المقترحة. والتحليل العاملي عبارة عن أسلوب إحصائي رياضي يؤدي إلى تقسيم عدد من المتغيرات إلى مجموعات يطلق على كلّ مجموعة عامل (Factor). فضلا عن ذلك، يحاول الباحثون من خلال استخدامهما للتحليل العاملي كذلك معرفة المتغيرات الممثلة للمتغيرات الكامنة، والكشف عن نمط العلاقات بين المتغيرات الظاهرة، ودراسة صدق التكوين أو البناء للمغيرات الظاهرة والذي يعد دليلاً تجريبياً على صلاحية مفردات الاستبيان.

اختار الباحثان التحليل العاملي الاستكشافي (EFA) بدلاً من طريقة المركبات الرئيسة لحصر تدوير العوامل على التباينات المشتركة بين المتغيرات فقط دون أن تجمع في طياتها التباينات المنفردة، والأخطاء التباينية في هذه المفردات. واعتمدا أيضاً في تحليل هذه الفقرات على تحليل التدوير المتعامد (Varimax) لاعتبار استقلالية العوامل بحيث يمكن أن تصل درجة الارتباط بين العوامل إلى درجة الصفر (غنيم و صبري، ٢٠٠٠ م). ودرس الباحثان اختبار KMO & Bartlett؛ لاستقصاء الجودة الكلية للنموذج قيد الدراسة،كما استخدما اختبار الارتباط المضاد (Anti-Image) لمعرفة جودة كلّ سؤال على حدة بحيث يمكن أن تصل درجة الارتباط إلى ١.٠٠ فكلما اقتربت الدرجة من واحد دلّ ذلك على جودة الفقرة ومساهمتها الفعالة في العامل الذي تشعبت منه.

ولزيادة التحقق من جودة فقرات المقياس كلّ على حدة، اختبر الباحثان معامل الشيوع إضافة إلى الارتباط المضاد (Anti image) سالف الذكر، كما اعتمدا على الجذر الكامن Eigenvalue الذي يصل إلى ١.٠٠ أو أكبر في اختيار العوامل، واعتبارها ذات مصداقية وهادفة. ويعتبر أحسن تشبُّع عاملي للمفردة

القابلة للاعتماد في هذا التحليل على تشبُّع عاملي يصل إلى ٠.٥٠ أو أكثر. وتم حذف مفردات التشبُّعات العاملية (Factor loadings) الأقلّ من ٠.٥٠ أو الفقرة تشبعت في أكثر من عاملٍ بغيةَ الحصول على عوامل هادفة وبسيطة وذات معنى (Black & ،Hair Anderson, Tatham، ١٩٩٨ م). وجدير بالذكر أنه لا بدّ أن تكون العوامل ذات بنية بسيطة في التحليل العاملي حيث إن البنية المعقدة، والتي تتشبع منها فقرة على أكثر من عامل غير مقبولة على الإطلاق.

لقد وزّع الباحثون الاستبيان على عينة المفحوصين لهذه الدراسة، ثم قاموا بفرز إجاباتهم، وأدخلوا تفاصيلها في البرمجية الإحصائية للعلوم الاجتماعية الإصدار ١٨.٠ ١٨.٠ (SPSS ver))؛ لتحليلها. ثم أجرى الباحثون اختبار KMO and Bartlett أولاً لمعرفة الجودة الكلية للأسئلة فكانت نتيجة التحليل تشير إلى جودة عالية للأسئلة حيث إنها وصلت إلى ٩٥.٣ في المائة في KMO، ونتيجة Bartlett بالنسبة الفائية ١٠.٠٠. وتشير هذه النتيجة إلى أن فقرات النموذج قد تميزت بجودة عالية، وصلاحية قياس نفسي ممتازة.

جدول رقم (٢) : اختبار KMO and Bartlett

مقياس أخذ العينات الملائمة لكايسر ماير أولكين (KMO)		٩٥٣.
اختبار كروية لبارتليت (Bartlett)	مربع كاي التقريبي	١١٦٥١.٣٦٤
	درجة الحرية	٢٧٦
	النسبة الفائية	٠٠٠.

المصدر: الاستبانة الموزعة على طلبة الجامعات الماليزية (٢٠١٠)

زد على ذلك، فقد جاءت نتيجة معامل الشيوع معاضدة لنتيجة KMO والتي تشير إلى جودة عالية لكل فقرة من فقرات الاستبيان. وقد تراوحت درجة معامل الشيوع ما بين ٤٨٧. و ٩٠١.، مما يدلّ على صلاحية هذه الفقرات، كما يعاضد اختبار Anti-Image هذه الدعاوى العلمية والذي يتراوح مابين ٥٠٥. و ٩٢٣.

انظر جدول رقم ٣

١	أصلي فقط في أوقات الشدة.				٨٤٥.	٧٤٠.	٨٢٥.
٢	أصوم رمضان خوفاً من لوم الآخرين وليس من أجل العبادة.				٨٥١.	٩٠١.	٨٦١.
٣	لا أدعو الله إلا في ساعات الشدة والحاجة.				٧١١.	٦٩٢.	٧٧٩.
٤	أتحدث عن عيوب الآخرين لقضاء أوقات الفراغ.				٨٤٣.	٧٤٥.	٨٤٥.
٥	لا أحب مصادقة من هم أقل مني علماً ومالاً.				٦٦١.	٥٢٥.	٩٠١.
٦	أؤمن بالقضاء والقدر.	٥٨٢.-				٤٨٧.	٩٠٤.
٧	العمل بمقتضى القرآن الكريم ضروري.	٩٢٢.-				٨٥٨.	٦٠٠.
٨	العمل بالسنة النبوية ضروري.	٩١٢.-				٨٤٣.	٥٩٢.
٩	أشعر براحة نفسية عميقة عند قراءة القرآن الكريم.	٨٩٩.				٦٣٠.	٥٠٥.
١٠	أحافظ على أداء الصلاة في وقتها باطمئنان وخشوع.	٦٧٧.				٧٧٨.	٦٨٠.
١١	أقتدي برسول الله في جميع أموري.	٧٩٠.				٧٦٠.	٦٥٥.
١٢	أدرس النحو العربي حتى أجيد اللغة العربية .		.٦٨٧			٥٨٥.	٨٨٧.
١٣	أفضل إجادة اللغة العربية من حفظ القرآن الكريم .		.٧٢٧			٦٣١.	٦١٦.

جدول رقم :٣ للتشبعات العاملية ومعامل الشيوع والارتباط المضاد

وقد أثبتت نتائج التحليل العاملي أن مفردات الأسئلة محملة حسب المتوقعات، حيث تشير إلى وجود ستة عوامل كامنة لمقياس الالتزام الديني المصمم، وهي: الرواسب الجاهلية، والتدين الجوهري، والتديّن المعرفي، والتدين الظاهري، والثقافة الإسلامية، والسلوكيات الإسلامية. فقد أظهرت نتائج التحليل العاملي أن المفردات: ٢٣، ٢٤، ١٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١ محمّلة على العامل الأول بالجذر الكامن ١٢.٢٤ ويُطلق عليه بناءً على محتوياتها "الرواسب الجاهلية". أما المفردات: ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧ فإنها محملة على العامل الثاني بالجذر الكامن ٦.٥٦ ، ويطلق عليه "السلوكيات الإسلامية". أما المفردات: ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١ فإنها محمّلة على العامل الثالث بالجذر الكامن ٤.٥٩، ويطلق عليه "التدين الجوهري. علاوة على ذلك، فقد تشبعت مفردات ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧ في العامل الرابع بالجذر الكامن ٣.٣٦ وسمي العامل بالتديّن المعرفي ، أما فقرات ١٨، ١٩، ٢٠، و٢١ فقد تشبعت في العامل الخامس بالجذر الكامن ٣.٠١ وأطلق عليه "الثقافة الإسلامية" بينما تشبعت المفردات ١، ٢، ٣، ٤، ٥ في العامل السادس بالجذر الكامن ١.١٥ وسمي التديَن الظاهري. وتثبت هذه النتيجة للتحليل العاملي مصداقية المقياس، وأن فقراتها علميةً تنتمي إلى الكتل حسب توقعات الباحثين.

وقد حذف الباحثان ما لا يقلّ عن ٢٣ فقرة نظراً لعدم إيفائها الشروط اللازمة لإبقائها، كأن يكون تشبعها أقلّ من .٥٠ أو تشبعت الفقرة في عاملين أو أكثر (بنية معقدة)، أو تشبعت في عامل غير مفترض.

المعادلة البنائية النموذجية

إنّ الهدف الرئيس من هذه الدراسة هو استقصاء العلاقات المحتملة بين التدين المعرفي والثقافة الإسلامية من جهة، والتزام طلاب المدارس الإسلامية دينياً في نيجيريا وماليزيا من جهة أخرى. وبعد فرز نتائج التحليل العامليّ المقنعة، والتحقق من استيفاء مفردات الأسئلة للشروط اللازمة للثبات قام الباحثون بدراسة النموذج المفترض باستخدام تحليل المعادلة البنائية النموذجية، حيث قاسوا العوامل أو السمات الكامنة (Latent Variables) المدروسة في هذا النموذج بأربعة أسئلة على الأقل، وبناءً على نتائج التحليل العامليّ. لذا لجأوا إلى المقياس الجمعي أو التجميعي أولاً لتقليل عدد مفردات الأسئلة في تحليل النموذج، وثانياً لتقليل أخطاء القياس الناجمة عن استخدام المؤشرات المتعددة (Black, ١٩٩٨ & ،Hair Anderson, Tatham)

ونظراً لاستخدام الباحثين مقياساً تجميعياً (Summated scale)لمفرادات الاستبيان فقد أجروا التحليل العاملي المؤكّد؛ للتأكد من ثبات كلِّ سؤالٍ على حدة قبل تجميعه.

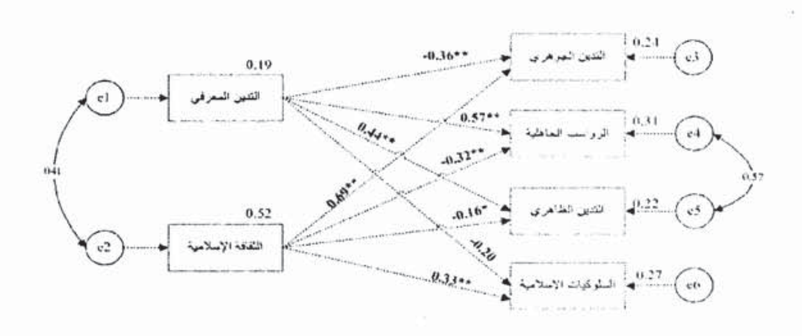
لقد اختبر الباحثان النموذج المفترض باستخدام برنامج تحليل القيمة البنائية (AMOS) النسخة ٤.٠ ١٩٩٥ -١٩٩٩ م. واعتمدا على اختبار كَأيْ والنسبة الفائية في الحكم على جودة النموذج الكلية ومع ذلك لجأ إلى مؤشرات أخرى للتأكّد من جودة النموذج نظراً لحساسية اختبار كاي، والنسبة الفائية تجاه عدد العيّنة، فكلما زاد حجم العيّنة تأثر اختبار كاي والنسبة الفائية بذلك، ويكون الاختلاف مهما قلّ ذا قيمة إحصائية، عكس ما يريده مستخدم المعادلة البنائية النموذجية كما سبق ذكره. ومن مؤشرات الجودة التي اعتمد عليها الباحثان في الحكم على جودة النموذج: مربع كاى Chi square، درجة الحرية، Degree of freedom، ومؤشر جودة المطابقة Goodness of fit index (GFI)، ومؤشر جودة المطابقة المعدّلة، Adjusted Goodness of fit

index (AGFI)، ومؤشر الجودة الرائدة Incremental fit index) IFI)، ومؤشر الجودة المقارنة Comparative fit index) CFI)، ومؤشر توكا - لويس Tucker-Lewis (index) TLI)، وأخطاء التقريب لجذر مجموع المربعات Root-mean-square of approximation) RMSEA).

علاوة على ذلك، فقد كشفت مناسبة البيانات للنموذج المقترح حيث إن المؤشرات الإحصائية تجاوزت الحدّ الأدنى المقترح من قبل الإحصائيين (٩٠.) هذا وإن كانت النسبة الفائية دالّة إحصائياً مما يشير إلى أن النموذج غير مناسب إلا أن المؤشرات الأخرى تثبت عكس ذلك. وبالأدق، فإنّ GFI وصلت إلى ٩٣.، AGFI ٩١.، IFI ٩٦.، TLI ٩٤.، NFI ٩٣.، CFI ٩٥.، و RMSEA ٠٥. وتدلّ هذه الأرقام على قوة العلاقة بين العوامل المدروسة في هذا البحث (Hair Anderson, Tatham، & Black, ١٩٩٨). ولقد اعتمد الباحثان على المؤشرات الأخرى نظراً لحساسية اختبار كاي ، والنسبة الفائية تجاه العينة خاصة إذا تجاوز عدد العينة ٢٠٠.

وقد أثبتت نتائج تحليل المعادلة البنائية النموذجية أن هناك ارتباطاً عكسياً ذا مغزى إحصائياً بين المناهج الدينية والتديّن الجوهري (ارتباط مقنن = -٣٦.، والنسبة الفائية = ٠٠١.)، والسلوكيات الإسلامية (ارتباط مقنن = -٢٠.، النسبة الفائية = ٠٠١.)، بينما لها ارتباط موجب ذو مغزى إحصائياً بالرواسب الجاهلية (ارتباط مقنن =٥٧.، والنسبة الفائية = ٠٠١.)، والتديّن الظاهري (ارتباط مقنن ٤٤.، والنسبة الفائية = ٠٠١.). من الجانب الآخر، فقد كشفت نتيجة تحليل المعادلة البنائية النموذجية وجود علاقة سببية موجبة ذات مغزى إحصائي بين الثقافة الإسلامية من جهة، والتديّن الجوهري (ارتباط مقنن =٦٩.، والنسبة الفائية = ٠٠١.)، والسلوكيات الإسلامية (ارتباط مقنن =٣٣.، والنسبة الفائية = ٠٠١.) من جهة أخرى. وتومىء هذه النتائج إلى أن المناهج المتبعة الحالية تُكَرِّس التديّن الظاهري والرواسب الجاهلية لدى المتعلمين حيث لا تمسّ هذه المناهج جوهر الدين، وتعاليمه النبيلة، كما تساعد على إحياء الرواسب

الجاهلية التي تُنَفِّر الشباب عن الدين ،بل تحفزهم إلى الدخول في المنظمات السرية وغيرها. علاوة على ذلك، فقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن تزويد المتعلمين بالثقافة الإسلامية والأخلاق الإسلامية، وغرس القيم النبيلة في نفوسهم، وشرح المقاصد الإسلامية العليا يجعلهم أكثر التزاماً، ويتبنون التدين الجوهري، ويتصرفون تصرفاً إسلامياً نبيلاً.



من جهة أخرى، فإن تحليل المعادلة البنائية النموذجية للعينة المأخوذة من ماليزيا يشير إلى اختلاف جوهري مع عينة نيجيريا حيث كشفت الدراسة وجود علاقة موجبة قوية بين التديّن المعرفي من ناحية، والتديّن الجوهري (ارتباط مقنن =.٧٣، والنسبة الفائية = .٠٠١)، والسلوكيات الإسلامية (ارتباط مقنن =.٣٩، والنسبة الفائية = .٠٠١)، والتديّن الظاهري (ارتباط مقنن =.٥١، والنسبة الفائية = .٠٠١) من جهة أخرى، بيد أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين (التديّن المعرفي) والرواسب الجاهلية (ارتباط مقنن =٠٣، والنسبة الفائية = .٦٤). إضافة إلى ذلك، فقد أظهرت نتيجة التحليل وجود علاقة موجبة وقوية بين الثقافة الإسلامية من جانب، والسلوكيات الإسلامية (ارتباط مقنن =.٨١، والنسبة الفائية = .٠٠١)، والتديّن الجوهري (ارتباط مقنن =.٧١،

والنسبة الفائية = .٠٠١)، وعلاقة عكسية بينها والتديّن الظاهري (ارتباط مقنن = -.١١، والنسبة الفائية = .٠٥) من جانب آخر. والجدير بالذكر، اتضح عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الثقافة الإسلامية والرواسب الجاهلية (ارتباط مقنن =.٠٩، والنسبة الفائية = .٨٣). وتشير هذه النتيجة إلى أفضلية نموذج ماليزيا مقارنةً بنموذج نيجيريا مما يدلّ على أن المدارس الإسلامية في ماليزيا تستطيع نسبياً إحداث تأثير في سلوكيات المتعلمين بناء على المناهج الدينية والثقافة الإسلامية المطبقتين في ماليزيا مقارنةً بنيجيريا مما يدلّ على أن المناهج الدراسية في نيجيريا تبتعد نسبياً عن الروح الإسلامية الأصيلة. وتجدر الإشارة هنا إلى عدم وجود ظاهرة الرواسب الجاهلية المقاسة في المجتمع الماليزي أو قلّة وجودها مثل التداوي بالرقى، والتداوي بأعضاء جسم الإنسان الحي أو الميّت، والكهانة، والتنجيم، وغير ذلك من الطقوس المنافية لجوهر الإسلام ولُبه؛ لذلك أثبتت الدراسة عدم وجود علاقة بين المناهج الدينية والثقافة الإسلامية من جهة والرواسب الجاهلية من جهة أخرى.

الخاتمة

لقد اعتمدت هذه الدراسة الميدانية على المنهج الإحصائي في جمع المعلومات وتحليلها. واستخدمت عدة طرق إحصائية للإجابة عن أسئلة الدراسة، واختبار الفرضيات المختلفة . وأهم هذه الطرق هي طريقة المعادلة البنائية النموذجية للتحقق من النموذج المفترض. كما أجرى الباحثان دراسة على العينتين المختلفتين؛ العينة النيجيرية، والعينة الماليزية. وقد أثبتت نتائج تحليل الطريقة وجود اختلاف جوهري بين نتيجة العينتين حيث أشارت نتيجة التحليل الأول إلى وجود علاقة سببية سلبية بين التدين المعرفي والتدين الجوهري، والسلوكيات الإسلامية النبيلة لمتعلمي اللغة العربية في نيجيريا، كما أومأت إلى وجود علاقة موجبة ذات مغزى إحصائي بين الثقافة الإسلامية، والتديّن الجوهري، والتصرفات الإسلامية. وتدلّ هذه النتائج على أنّ المناهج

الحالية في المدارس الإسلامية تُكَرِّس التديّن الظاهري، والرواسب الجاهلية حيث تركز هذه المناهج في الغالب على المهارات اللغوية من أجل اللغة، والمجادلة، وبروز العضلات اللغوية العلمية لا بوصفها وسيلة لفهم المصادر الإسلامية. ونتيجة لذلك، استطاع الطلاب اكتساب المهارات اللغوية، والنظريات العلمية (وفي بعض الأحيان المعلومات المضللة والإسرائيليات) دون أن تؤثر على تديّنهم، أو أخلاقهم. ويبدو أن انحسار الدور الديني للمدرسة، وعدم مواكبة المناهج لتطلعات المتعلمين وأولياء أمورهم يسبب بصورة مباشرة نتائج غير مرضية وهذا ما نشاهده حالياً. وعلى الرغم من أن المناهج الدينية في المدارس الماليزية ليست مثاليةً إلا أنها تستطيع أن تلبّي بعض حاجات المتعلمين الروحية، والنفسية، والسلوكية، والعاطفية. فليس هناك علاقة بين هذه المناهج الدينية، والرواسب الجاهلية؛ لذا، ينبغي على المسؤولين وأولياء الأمور القيام بعمل عاجل؛ لإنقاذ شبابنا ومدارسنا الإسلامية، وقد وصل الأمر إلى ما يسمى بالكارثة الثقافية والدينية، فلا بدّ لهذه المناهج أن تكون مرآة تعكس ظروف المجتمع الذي تخدمه، وتحقق أغراضه، وتترجم مواريثه الاجتماعية، وتوجه نظمه، واحتياجاته الاقتصادية، واتجاهاته السياسية (أبو سعيد، ٢٠٠٥ م). والأهم من ذلك، أن تكون نابعة ومستمدة من المصادر الإسلامية الأصيلة. علاوة على ذلك، لا بدّ من مسايرة المناهج الدينية لمقتضيات العصر بغيةَ أداء تلك المناهج رسالتها ووظيفتها كاملة في إنتاج مخرجات فاعلة تقود الجماهير من خلال تأهيل المتلقي وتصديره؛ لتثقيف أفراد المجتمع بما يحتاجون إليه من المعلومات الدينية الأصيلة. وعلى حدّ قول الزنكي "ينبغي إصلاح مناهج التعليم الديني في عصرنا الحاضر بما يمكّن للدين قيوميته وفعاليته في الحياة أكثر فأكثر، وينهض بالأمة من السُبات والتراجع نهوضاً ومؤطراً بالإسلام، لا يختفي فيه البعد الديني بالكلّ أو الجزء، ولا يخرج نوعاً آخر من التعليم يسيء إلى الإسلام بدلاً من أن يخدمه" (٢٠٠٥). ومن حرم العمل بالمبادئ التي يدعو إليها، فهو في الحقيقة إنما ينفر الناس عنه، ويدعوهم إلى البعد عنه، ويقول له الناس: يا

طبيب طب نفسك !! ويرددون قول المسيح لعلماء السوء إلى متى تصفون الطريق للمدلجين، وأنتم مقيمون مع المتحيرين؟ إلى متى ترون القذى في أعين الناس ولا تبصرون الخشبة في أعينكم؟ !! (القرضاوي، ٢٠٠٩ م، ص ٨٠).

المرجع

الحجار، بشير إبراهيم و رضوان، عبد الكريم سعيد (٢٠٠٦ م). التوجه نحو التدين لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، مجلة الجامعة الإسلامية، ١٤(١)، ٢٦٩ - ٢٨٩.

الخاطر، عبد الله (٢٠٠٠ م). الالتزام بالإسلام، مراحل وعقبات. محاضرة ألقيت في الرياض، ط١، ص١٢ -٢٥.

الزحيلي، وهبة، (٢٠٠٨). أخلاق المسلم وعلاقته بالمجتمع. بيروت، دار الفكر المعاصر.

الزنكي، صالح قادر كريم (٢٠٠٥). مناهج التعليم الديني وقيم العدل والإنصاف والخير والإحسان. ورقة عمل في ندوة عالمية عن مناهج التعليم الديني في العالم الإسلامي والتحديات والآفاق، الجامعة الإسلامية العالمية ٦ -٨ سبتمبر ٢٠٠٥ م، ص ص ٥٨٩ -٦٠٢.

سرحان، الدمرداش عبد المجيد (١٩٨٣ م). المناهج المعاصرة، مكتبة الفلاح.

الشمري، هدى علي جواد و الساموك، سعدون محمود (٢٠٠٥ م). تقويم تعليم التربية الإسلامية، ط١، دار وائل للنشر.

عبد المجيد، أبو سعيد محمد (٢٠٠٥ م). مناهج التعليم الديني ووضعها في العالم الإسلامي. ورقة عمل في ندوة عالمية عن مناهج التعليم الديني في العالم الإسلامي والتحديات والآفاق، الجامعة الإسلامية العالمية ٦ -٨ سبتمبر ٢٠٠٥، ص ص ٦٧ -١١٥.

علي وطفة، التفاعل التربوي بين الطلاب وأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة، موازنة بين آراء طلاب جامعتي الكويت ودمشق، مجلة اتحاد الجامعات العربية، ١، ٩٥ - ١٥٢.

غنيم، أحمد الرفاعي وصبري، نصر محمود، (٢٠٠٠ م). تعلم بنفسك التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام SPSS، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

فتاح، عرفان عبد الحميد (٢٠٠٥). المناهج الدراسية الدينية في العالم الإسلامي: التحديات المعاصرة والتوقعات المستقبلية، ورقة عمل في ندوة عالمية عن مناهج التعليم الديني في العالم الإسلامي والتحديات والآفاق، الجامعة الإسلامية العالمية ٦ -٨ سبتمبر ٢٠٠٥، ص ص.١٨٥ -٢٠٠.

فؤاد، وسام (٢٠٠٨ م)، التديّن الجديد، الدار العربية للعلوم ناشرون، الطبعة الأولى، ص ٧٠ -٧١.

كسناوي، محمود محمد عبد الله (٢٠٠٥). طرق تدريس مناهج التعليم الديني تحدياته وآفاقها في ضوء الواقع المعاصر. ورقة عمل في ندوة عالمية عن مناهج التعليم الديني في العالم الإسلامي والتحديات والآفاق، الجامعة الإسلامية العالمية ٦ -٨ سبتمبر ٢٠٠٥، ص ص ٢٠١ -٢٢٤.

المؤتمر العالمي الأول للتعليم الإسلامي، جامعة الملك عبد العزيز، جده، مكة المكرمة، ٣١ مارس -١٨ إبريل ١٩٧٧م.

المؤتمر العالمي الثالث للتعليم الإسلامي، معهد البحوث والتربية الإسلامية، داكا من ٥ -١١مارس ١٩٨١م، داكا، بنجلادش.

المؤتمر العالمي الثاني بإشراف إدارة التربية والتعليم باكستان ١٥ -٢٠ مارس ١٩٨٠م، إسلام آباد، باكستان.

المؤتمر العالمي الرابع للتعليم الإسلامي ٢٣ -٢٨ أغسطس ١٩٨٢، جاكرتا، إندونسيا.

المحيش ، علي (١٩٩٩): الالتزام الديني وعلاقته بالصحة النفسية لدى عينة من طلاب كلية التربية بجامعة الملك فيصل بالإحساء، رسالة ماجستير منشورة، جامعة الأزهر: ج م ع.

المهدي، محمد (٢٠٠٤ م). أنماط التدين من منظور نفسي إسلامي http://maganin.com/articles/articlesview.asp?key=٤٨

موسى، رشاد (١٩٩٩). علم نفس الدعوة بين النظرية والتطبيق، ط ١، الإسكندرية: المكتب العلمي للنشر والتوزيع، ٢٧٣ -٣٠٠ .

ميكائيل إبراهيم (٢٠٠٧ م). أسلوب تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها: دراسة مقارنة بين مركزي الإعداد في الجامعة الإسلامية العالمية وأكاديمية الدراسات الإسلامية جامعة ملايا "نيلم بوري" نظرات واقتراحات، في أزمان عبد الرحمن، هشام محمد، عصام الدين أحمد (المحررون). العالم اليوم: قضايا العالم المعاصرة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، ص ص. ٦٥ -٩٥

النجار، عبد المجيد (د.ت)، فقه التدين فهما وتنزيلا، المكتبة الشاملة الإلكترونية، www.shamele.com صـ١٨.

يالجن، مقداد (١٩٨٩). أهداف التربية الإسلامية وغايتها، ط٢، الرياض، دار الهدى للنشر والتوزيع

Hair, F., Anderson, E., Tatham, L., & Black, C. (١٩٩٨). *Multivariate data Analysis*. New Jersey: Prentice-Hall International, INC.